

Los postulados normativos de la investigación en educación*

The normative postulates of education research

*François Dubet***

*Traducción María Matilde Balduzzi****

Resumen

La sociología de las desigualdades escolares se apoya siempre en concepciones a priori de la justicia escolar. Pueden distinguirse tres grandes concepciones: la igualdad de acceso, la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados. Estas concepciones son contradictorias entre sí y, en la práctica, los diversos sistemas escolares las combinan de manera singular.

Más allá de estas concepciones de la justicia escolar, es necesario interesarse además por la justicia misma del peso de los diplomas y del mérito escolar en el destino social de los individuos. Finalmente, si las calificaciones escolares tienen utilidades privadas desiguales, se plantea la cuestión de justicia de saber quién debe pagar.

Palabras Clave: Crítica; desigualdades escolares; desigualdades sociales; justicia escolar; diplomas;

Abstract

Sociology of school inequalities are always based on a priori conceptions of school justice. Can be distinguished three broad conceptions: equality of access, equality of opportunity and equality of results. These conceptions are contradictory and, in practice, the various school systems in a singular way combine.

Beyond these conceptions of scholar justice, also necessary pay attention for the justice of the weight of school certificates and merit in the social fate of individuals. Finally, if school grades have unequal private utilities, the justice issue of who should pay arises.

Key words: Critics; school inequalities; social inequalities; scholar justice; certificates;

* Versión corregida y ampliada de la Conferencia Inaugural dada en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. 29 de octubre de 2014. Espacios en Blanco-NEES-FCH-UNCPBA. Tandil, Argentina. Disponible en:

<http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>

** Doctor en Sociología. Profesor de la Université Victor Bordeaux 2. Directos de estudios de la Ecole des Hautes en Sciences Sociales. Chercheur au CADIS (Centre d'analyse et d'intervention sociologiques). Chercheur au centre Émile Durkheim, Paris, Francia.
E-mail: francois.dubet@u-bordeaux.fr

*** Licenciada en Psicología. Magister en Educación (psicología cognitiva). Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
E-mail: matzi09@yahoo.com.ar

Introducción

Las investigaciones más empíricas y rutinarias están apoyadas, en su totalidad, en una relación con valores, en principios normativos y morales, en las creencias de los investigadores, de las instituciones y de los movimientos sociales. Como sería inútil pretender desembarazarse de estos principios en nombre de una ciencia positiva “pura”, me propongo explicitar estos principios. Esto me parece de particular importancia dado que la moda de comparaciones internacionales muestra que cada sistema escolar nacional ha hecho, a lo largo de la historia, elecciones normativas singulares privilegiando ciertos principios más que otros. Todo sucede como si cada sistema hubiese hecho elecciones y construido una combinatoria original de justicia. Así, Francia habría “elegido” la igualdad de oportunidades al precio de un cierto relajamiento de los lazos entre la formación y el empleo y de una fuerte presión, un estrés ejercido sobre los alumnos, en tanto que Alemania habría “elegido” sacrificar la igualdad de oportunidades por la utilidad social de las formaciones y por un clima educativo más distendido y más liberal. Estas comparaciones muestran también que los principios que gobiernan las pedagogías, las políticas escolares y las organizaciones institucionales son, muy a menudo, contradictorios entre sí y que, frecuentemente sin saberlo, debemos arbitrar en la “guerra de los dioses” en los cuales creemos.

Para presentar las cosas de la manera más simple, partamos del gran proyecto escolar moderno, tal como fue fundado en la mayor parte de los países entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, cuando se construyeron los sistemas escolares públicos nacionales que tenían por vocación escolarizar a todos los niños. En esos años de fuerte confianza en la educación, se afirmaron dos grandes proyectos: un proyecto de justicia social y un proyecto de emancipación. El proyecto de justicia social está fundado sobre la creencia en la capacidad de la escuela de promover una jerarquía social justa basada en el mérito de los individuos y no solamente en los privilegios debidos a su nacimiento; contra las desigualdades sociales injustas, la escuela podría así promover desigualdades escolares justas y útiles a la sociedad ya que están basadas en las competencias de los actores. Heredero de la filosofía de las Luces, el proyecto de emancipación

postula que la escuela puede formar ciudadanos autónomos y solidarios en el marco de sociedades nacionales democráticas; el sujeto de la educación moderna se distingue entonces del sujeto de la Iglesia que, sin embargo, inventó la escuela y que tuvo, durante largo tiempo, el monopolio de la escolarización de los niños.

Me propongo, aquí, intentar ver más claro en estos dos proyectos, el de la justicia y el de la educación, para descomponer las diversas dimensiones y para tratar de definir los desafíos a los cuales estamos hoy confrontados.

Las dimensiones de la justicia escolar

La denuncia de las desigualdades y de las injusticias escolares es tan banal que a menudo nos exime de saber verdaderamente de qué se habla. Ahora bien, no basta con medir las desigualdades y condenarlas porque, en la medida en que toda escuela *distribuye* a los alumnos según una jerarquía escolar, lo que importa es saber si esta distribución es justa. Es, generalmente, de esta manera como trata la sociología el problema de las desigualdades escolares preguntándose en qué medida las desigualdades escolares reproducen las desigualdades sociales y cuáles son los obstáculos para la igualdad de oportunidades y para una movilidad social perfecta a través de la escuela.

Intentemos distinguir algunas concepciones de la justicia escolar:

a) La igualdad de acceso

Durante mucho tiempo, la educación escolar ha sido un bien escaso, reservado a una élite social y a algunos alumnos excepcionalmente "dotados", y no es sino hacia fines del siglo XIX que se instala en Europa y en los Estados Unidos la norma de la escuela para todos. Desde ese momento, un criterio de justicia se impuso: la igualdad de acceso a la formación elemental. Hoy, este criterio es válido en muchos países que se esfuerzan por alfabetizar a todos los niños. Por supuesto, con el tiempo, el umbral escolar se ha desplazado hacia la enseñanza secundaria y la enseñanza superior, y se puede pensar que un sistema escolar que abre ampliamente las puertas de sus escuelas secundarias y sus universidades es más justo que un sistema que selecciona precozmente, ya que distribuye más ampliamente los bienes escolares.

En este marco, se razona en términos de democratización absoluta, en términos de distribución de bienes escolares sin entrar en el detalle de los bienes en sí mismos y de su jerarquización más fina. Se trata, en este caso, de los bienes escolares como bienes de consumo -autos, computadoras, televisores- a los cuales los individuos tienen acceso cada vez más en desmedro de las diferencias de valor de estos bienes. En un país como Francia, es así como ha sido pensada la justicia escolar hasta mediados del siglo XX: la justicia escolar consistía en extender la edad de la escolaridad obligatoria, en diferir la selección, en proponer becas, en aproximar las condiciones dadas a las niñas y a los niños. La movilidad social, “el elitismo republicano”, no es un objetivo central, ella depende de los talentos y de los méritos excepcionales de los becarios, de los “dones”, del azar y de las necesidades de la nación.

En el fondo, en este marco, la igualdad de acceso es sostenida por una norma de integración social y nacional. En el momento en que se amplía la oferta escolar, se espera sobre todo de la escuela, que extienda una cultura común y, para ser aún más preciso, una cultura cívica nacional. Es necesario que la escuela ofrezca algo en común a todos los ciudadanos, superando así la antigua división entre las élites instruidas y la masa de ignorantes. Este modelo está asociado, generalmente, a una gran confianza en la escuela emancipadora y liberadora.

b) La igualdad de oportunidades

Cuando se deja de calcular el valor de una escuela por el número de niños escolarizados para comenzar a medir el porcentaje de niños de origen desfavorecido que accede a los niveles superiores de la enseñanza, se pasa de la igualdad de acceso a la igualdad de oportunidades. Este modelo es el dominante hoy en las sociedades que consideran que todos los individuos son fundamentalmente iguales y que deberían ocupar posiciones sociales desiguales sólo en función de su mérito. En este caso, gracias a la igualdad de oportunidades, los alumnos son jerarquizados solamente según su mérito y las desigualdades escolares son desigualdades justas porque surgen de una competencia equitativa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales, es decir de las desigualdades injustas situadas más allá de la escuela.

Pensándolo bien, la igualdad meritocrática de oportunidades es el único criterio dominante de justicia en una sociedad democrática. Es la única manera de distribuir a los individuos que se suponen iguales en posiciones sociales desiguales en función de su mérito y de su libertad. Por fuera de este modelo, no habría más que la herencia o la suerte. Es por esta razón que los sociólogos movilizan espontáneamente este criterio de justicia cuando evalúan las oportunidades de éxito escolar vinculadas a cada categoría social. Es injusto que no haya más que un 5% de hijos de obreros en las mejores universidades mientras que los obreros son el 30% de la población activa; es injusto que no haya más que 30% de mujeres en las mejores escuelas cuando ellas son el 50% de la población. La norma de justicia implícita es la de una pura igualdad de oportunidades que inducen, en cada generación, a una movilidad perfecta, a una redistribución nueva de los individuos en las diversas posiciones de la jerarquía social.

Esta concepción de la justicia escolar está tan profundamente instalada que es hoy la piedra angular de las críticas de los sistemas escolares. Es preciso, sin embargo, subrayar algunas dificultades.

Ante todo, es extremadamente exigente puesto que supone que la escuela será capaz de neutralizar los efectos de las desigualdades sociales y culturales, en tanto que toda la sociología de la educación muestra que esto no es algo fácil, sobre todo cuando el capital cultural de las familias pesa más que las desigualdades económicas. Implica que la escuela sea de una neutralidad perfecta y que no ceda a las demandas desiguales de las familias construyendo, ella misma, una oferta escolar desigual; ahora bien, se observa generalmente que la escuela es más favorable con los favorecidos, incluso en los sistemas totalmente públicos y gratuitos.

La igualdad de oportunidades exigiría también que las clases privilegiadas estén dispuestas a renunciar a algunos privilegios escolares de modo que la competencia sea perfectamente equitativa, lo que es cuanto menos optimista sabiendo que incluso los niños de los docentes no son los menos favorecidos en materia de performances escolares.

Luego, esta norma de justicia es extremadamente cruel ya que ella supone que los alumnos sean plenamente responsables de sus éxitos y de sus fracasos cuando la equidad de la competencia escolar esté garantizada. De hecho, ella no dice nada de los vencidos que no se habrían quejado de su suerte en tanto que las reglas de la competencia equitativa hubieran sido respetadas. Es evidente que hay algo de "darwiniano" en la igualdad meritocrática de oportunidades: los vencedores y los vencidos merecen plenamente sus éxitos y sus fracasos que no se deben más que a sí mismos.

Finalmente, y ésta no es la menor dificultad de este modelo, se apoya sobre la idea de mérito que es una ficción según la cual los individuos no deberían sus performances escolares más que a ellos mismos: a su virtud, a su coraje, a su voluntad. ¿Cómo distinguir las elecciones y las circunstancias, dice Dworkin, lo que depende de la libertad individual y lo que depende de las condiciones sociales? Ahora bien, todo sociólogo sabe que yo no soy más responsable de mi talento para las matemáticas que de mi gusto por el trabajo escolar. Más aún, no es seguro que el mérito escolar mida todo el mérito de los individuos y que la escuela ignore muchas de las cualidades y las competencias que son, sin embargo, útiles para la vida social. En definitiva, la igualdad de oportunidades da a la escuela la función abrumadora de ser la única institución legítimamente encargada de distribuir a los individuos en lugares desiguales.

Más allá de las observaciones o de las reservas que puedan hacerse, la igualdad meritocrática de oportunidades está en la base de la mayor parte de las políticas escolares de la segunda mitad del siglo pasado. A través de la creación de una enseñanza pública abierta a todos, de la instauración de un sistema de becas, del desarrollo de exámenes y concursos, del desarrollo de políticas de discriminación positiva, se ha intentado construir, por todas partes o casi por todas partes, las condiciones de la igualdad de oportunidades. Pero los éxitos han sido mitigados y los hechos son obstinados: se ha observado, sobre todo, que el desarrollo de las condiciones de igualdad de oportunidades ha acentuado la competencia entre las familias, entre los centros educativos y entre los diversos segmentos del sistema. Allí donde el capital cultural de las familias hace la

diferencia, es preciso implementar estrategias de distinción más racionales y más eficaces que expliquen más ampliamente el recurso al sector privado. Se ha observado también que la igualdad de oportunidades ha acrecentado el rol selectivo de la escuela: cuanto más esfuerzo se hace por neutralizar el rol del nacimiento y del origen social, más es la misma escuela la que selecciona y hace la diferencia, la escuela se vuelve más competitiva y las familias y los alumnos utilizan estrategias cada vez más utilitaristas. A largo plazo, el modelo de la igualdad de oportunidades ha decepcionado porque ha exigido de la escuela la capacidad de construir una justicia social que excede las fronteras de la educación. También, en varios países, la escuela ha aparecido como incapaz de mantener sus promesas aun cuando es mucho más justa que en los tiempos en los que la sola igualdad de acceso no amenazaba las modalidades "aristocráticas" de la reproducción social.

c) La igualdad de resultados

Concebida en términos de competencia equitativa, la igualdad de oportunidades no dice nada sobre el grado de diferencia tolerable entre "vencedores" y "vencidos", entre los mejores alumnos y los no tan buenos. No se opone entonces a que estas diferencias sean amplias como pueden serlo en un mercado o en una competencia deportiva "justa" en la que el número de competidores acrecienta la brecha entre los campeones y la masa de participantes. En este caso, como lo exige la teoría rawlsioniana de la justicia, la competencia meritocrática debe estar atemperada por un "principio de la diferencia" que limite los efectos desiguales de la competencia meritocrática, aun cuando sea justa. Entonces, el modelo de justicia cambia y el sistema escolar más justo es aquel que estrecha las desigualdades entre los mejores alumnos y los no tan buenos o bien aquella que hace que los resultados medios de los niños de obreros y de los niños de ejecutivos sean relativamente próximos.

En este caso, la mejor escuela no es la que permite a algunos niños pobres acceder a la élite; es aquella en la cual los niños pobres tienen performances y beneficios escolares próximos a los de los niños provenientes de medios favorecidos. Se privilegian entonces todas las políticas que limitan las brechas y las

escolaridades comunes no selectivas que son más decisivas que la equidad de la competencia. La mirada del investigador está menos centrada sobre el porcentaje de niños pobres en las grandes universidades que sobre el nivel de los más débiles y de los más pobres. La cuestión esencial es la de las desigualdades tolerables sabiendo que el mejor de los sistemas escolares es aquel que limita las desigualdades, aunque sea al precio de una movilidad débil. Son, generalmente, las sociedades social-demócratas del norte de Europa las que privilegian este modelo, modelo favorable a los desfavorecidos mientras que las élites se quejan de la baja del nivel y de la débil competitividad. Pero la fuerza de esta concepción de la justicia escolar, y lo que la distingue de la igualdad de oportunidades, proviene de que ella se sitúa en el punto de vista de los más débiles y de los vencidos del sistema. Además, este principio de justicia puede tener una traducción presupuestaria legible inmediatamente: se consagran más medios financieros a la escuela elemental y a la enseñanza secundaria común con el fin de asegurar la calidad, financiando de manera más privada la formación de las élites en los mejores establecimientos superiores.

Llevado al límite, el modelo de la igualdad de resultados tiene, sin embargo, una debilidad. Las clases privilegiadas pueden movilizar otros medios que los de la escuela pública para asegurar su reproducción: recurso a las redes y alianzas familiares, inversión en formaciones privadas, estudios superiores en el exterior. En síntesis, pueden redescubrir los encantos de la aristocracia. Se observan estas conductas en "la élite de la élite" que no juega más el juego común cuando la competencia meritocrática de la igualdad de oportunidades ya no le asegura una sólida ventaja.

Tensiones y debates

Estas tres caras de la justicia no serían más que un juego del espíritu si no entrañaran debates y conflictos por razones teóricas y filosóficas, pero también por razones sociales aún más profundas ya que se puede imaginar que cada concepción de la justicia escolar favorece a tal o cual grupo social y a tal o cual categoría de alumnos.

A priori, la igualdad de acceso no plantea problemas en las sociedades democráticas y desarrolladas. El problema es un poco diferente en las sociedades menos ricas que deben arbitrar entre la enseñanza de masa de calidad y la formación de élites de las que se postula que jugarán un rol esencial en el desarrollo económico del país. Después de todo, el caso no es totalmente virtual cuando se observa que ciertos países conocen, a la vez, una tasa elevada de analfabetismo y una tasa también elevada de enseñanza superior que conduce con frecuencia a una educación superior elevada.

En los países que han alcanzado la igualdad de acceso, el debate principal opone la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados. *A priori*, los dos principios parecen compatibles, pero si he de creer en la experiencia francesa esto no es siempre tan evidente. La igualdad de oportunidades invita a proponer, desde el inicio, programas más ambiciosos puesto que cada uno tiene el derecho, y el deber, de llegar hasta el final de la competencia. Invita a desarrollar las mejores cualidades de los alumnos de los medios populares con el fin de apoyarlos y ayudarlos para que se deslicen en las formaciones de élite, a veces al precio de una discriminación positiva destinada a los mejores y a los más meritorios de los alumnos. Aquellos que privilegian la igualdad de resultados optan por los programas menos ambiciosos y buscan limitar las diferencias entre los mejores alumnos y los no tan buenos, y se comprometen en la defensa de la mezcla social de los centros educativos y los establecimientos. Los partidarios de la primera fórmula acusan a los defensores de la segunda de hacer bajar el nivel, mientras que los partidarios de la igualdad de resultados acusan a los defensores de la igualdad de oportunidades de ser elitistas y de no preocuparse por los alumnos que fracasan. Los defensores de la igualdad de oportunidades tienen la mirada fija en los vencedores de la selección escolar y quieren acrecentar el porcentaje de alumnos surgidos de medios desfavorecidos en la élite; los defensores de la igualdad de resultados piensan ante todo en los alumnos más débiles y quieren evitar que ellos deserten.

Evidentemente, en principio, las dos políticas no son incompatibles. Pero se vuelven incompatibles tan pronto como se evocan problemas concretos como la

ambición de los programas o la orientación de las ayudas escolares hacia los alumnos débiles o hacia los alumnos meritorios. No hay ninguna necesidad de ser marxista para ver que estos dos principios de justicia no se apoyan sobre los mismos intereses. La igualdad de oportunidades que quiere democratizar el acceso a la élite piensa en primer lugar en las categorías de las clases medias y de las élites populares; la igualdad de resultados habla más bien en el nombre de los vencidos de la selección escolar. Es por esta razón que esta última voz es siempre más débil puesto que los vencidos de la competencia escolar tienen muchos más problemas para acceder a una palabra legítima en materia escolar. Los vencedores potenciales de la igualdad de oportunidades tienen muchas más oportunidades de ser entendidos que los vencidos en esta misma competencia.

Más allá de estas tensiones y conflictos más o menos manifiestos, sería posible describir los diversos sistemas escolares como una combinación entre estos principios de justicia observando las etapas de la selección, los sistemas de ayuda ofrecidos a los alumnos, el espacio abierto a la competencia de las familias, de los establecimientos y de los centros educativos. Se vería entonces cómo los diversos sistemas arbitran entre los principios y los combinan, sabiendo que ningún sistema puede aspirar a la perfección ya que todo principio de justicia "sacrifica" más o menos a los otros, ya que los mismos principios no reinan en los diversos segmentos de la enseñanza. Francia, por ejemplo, ha elegido un sistema dual que yuxtapone la igualdad de acceso y la igualdad de resultados en la enseñanza secundaria y la universidad de masas, y un sistema de igualdad de oportunidades extremadamente competitivo en lo que concierne a la selección de las futuras élites.

Para qué sirven los diplomas: la escuela en la sociedad

Los modelos de justicia que acabo de evocar son internos a los sistemas escolares y no razonan sino en relación a las desigualdades sociales anteriores a la escuela, desigualdades que se trata de controlar y, en un caso ideal, de anular. Generalmente, es éste el marco en el que razonan los sociólogos de la educación. Pero este razonamiento no resulta suficiente para definir la justicia escolar porque

todo ocurre como si las desigualdades producidas por la escuela fueran necesariamente justas; los efectos sociales de la escuela serían, a su turno, fatalmente justos. Ahora bien, no encontraríamos justa una escuela que diera todas las ventajas sociales a los más meritorios y despojara a los otros de toda utilidad escolar. No encontraríamos justa una escuela en la cual los vencedores acaparasen todas las posiciones sociales prestigiosas y bien remuneradas, en tanto que los vencidos serían condenados al desempleo y a la pobreza, aún si la competencia escolar fuese indiscutiblemente justa.

Una escuela que tuviese una suerte de monopolio de acceso al empleo no sería justa porque exacerbaría la influencia del mérito escolar y excluiría socialmente a todos los alumnos que no alcanzaran el éxito. En este caso, las desigualdades escolares son reforzadas por las desigualdades sociales que ellas engendran y legitiman.

Si se admite que los diplomas no son solamente bienes de salvación cultural, sino también utilidades convertibles en bienes contantes y sonantes, una escuela justa debe velar por garantizar una utilidad razonable de los diplomas. Con la ampliación de la igualdad de acceso a un alto nivel de formación, sucede que esta relación entre los costos individuales de formación y los beneficios obtenidos se quiebra. Se asiste entonces a un fenómeno de devaluación de los diplomas y de *over education* o de desempleo de los diplomados cuando los estudiantes no logran convertir sus adquisiciones escolares en empleos calificados. En este caso, se puede y se debe “acusar” al sistema económico incapaz de proveer empleos. Pero esto no exime a los sistemas educativos de interrogarse sobre la eficacia de sus políticas cuando ellas participan en la formación del desempleo y de la precariedad de los diplomados, en la formación de una *intelligentsia* proletarizada.

¿Quién paga, quién gana?

Públicos o privados, los estudios son un bien público en términos de desarrollo del capital social global para la cualificación de la población, y un bien privado para la utilidad personal de los diplomas. Debe plantearse entonces, un problema de arbitraje.

A priori, la igualdad de acceso exige la gratuidad de los estudios y es éste el caso en la mayor parte de los países en los que la escuela elemental es financiada por la comunidad. Cuando el impuesto es progresivo, este financiamiento es mucho más justo cuando opera una transferencia desde los más ricos hacia los más pobres. La igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados exigen, también, un financiamiento público al que conviene adicionarle ayudas y apoyos específicos para los más pobres con el fin de que el costo de los estudios no perjudique a las familias desfavorecidas. Como son los niños de familias acomodadas los que están más dispuestos a realizar estudios prolongados, estos sistemas de becas y de apoyos reequilibran los mecanismos de transferencia hacia los menos favorecidos. Sin estos apoyos específicos, el financiamiento público de los estudios prolongados, de hecho reservados a los más favorecidos, se parecería a una transferencia de los más pobres, que pagan muy especialmente impuestos indirectos, hacia los más ricos que tienen el monopolio de estos estudios.

Pero es preciso ir más lejos en el caso de los estudios más largos y calificados. Expliquémonos. Todas las sociedades tienen necesidad de médicos y parece evidente que estos estudios deben ser gratuitos ya que los médicos prestarán servicio a toda la comunidad. Pero se observa con mucha frecuencia que sólo los alumnos más favorecidos acceden a estas formaciones. El financiamiento público está reservado a los más meritorios, pero estos son también los más ricos. Esto no sería forzosamente injusto si las competencias adquiridas durante estas formaciones se pusieran al servicio de todos. Ahora bien, este no es siempre el caso cuando la medicina no cura más que a los ricos. Se instala entonces, una transferencia de los pobres hacia los ricos y cabe preguntarse si un financiamiento privado de los estudios prolongados no sería más equitativo que un financiamiento público que desemboque sobre utilidades esencialmente privadas.

El mismo razonamiento puede ser tomado en cuenta para los estudios profesionales. En la medida en que son las empresas las que utilizarán los profesionales en provecho de sus intereses, es evidente que ellas deben contribuir ampliamente a su formación, lo que es el caso en los países en los que una tasa profesional es pagada por las empresas. Los sistemas más equitativos son aquellos

en los cuales el Estado, los empleadores y los sindicatos de asalariados son partes interesadas en estos sistemas de formación.

En cuanto a la enseñanza privada, es necesario constatar que se desarrolla un poco por todas partes en función de las debilidades y de las lagunas de lo público, mientras recibe fuertes subvenciones públicas. Este proceso plantea varias cuestiones de justicia. En primer lugar, interroga a las escuelas públicas cuya calidad no corresponde a las demandas de las familias de las clases medias. Luego, puede considerarse una transferencia de los pobres hacia los ricos si los establecimientos privados conservan el control de su reclutamiento. Salvo que se suprima pura y simplemente la enseñanza privada, lo que consiste más en borrar un síntoma que en curar una enfermedad, un sistema justo debe imponer una cuota de alumnos desfavorecidos en los establecimientos privados que reciben financiamiento público.

De manera general, el problema de la justicia escolar invita a interrogarse sobre los financiamientos de los sistemas de formación con el fin de preguntarse quién paga y quién gana. Y es a partir de esta pregunta que debe ser posible arbitrar entre los financiamientos públicos y los financiamientos privados. Por supuesto, esto supone que se disponga de datos sólidos sobre el costo de las formaciones, el origen social de los alumnos y las carreras profesionales vinculadas a estos estudios. Esto supone también que se corra el “velo de ignorancia” que rodea al financiamiento de los sistemas educativos, “velo de ignorancia” al cual están ligados aquellos que piensan que la educación es sagrada y entonces, no tiene precio mientras que tiene un costo y que su financiamiento mide la justicia.

Las elecciones educativas

Es frecuente que el problema de las desigualdades escolares, tomadas aisladamente, nos haga olvidar que la escuela es una institución de socialización y no solamente una máquina de seleccionar individuos. Para utilizar el viejo vocabulario de la sociología, la escuela es también una institución de socialización encargada de producir un tipo de sujeto social. Ya fuese un cristiano en el mundo

religioso, un “hombre honesto” en la edad clásica, un ciudadano esclarecido y un miembro de la nación en el mundo moderno.

Estos proyectos educativos varían profundamente en función de las historias nacionales; los estilos educativos y las concepciones del oficio docente son específicas en cada país y en cada familia de países en razón de la influencia del catolicismo, del protestantismo, de los grandes modelos políticos y de las filosofías educativas. Cada sociedad tiene su propia concepción de lo que es un currículum, un establecimiento escolar, una clase, un maestro, un alumno. En todos los casos, los docentes están fuertemente identificados con estos modelos que le brindan autoridad y legitimidad. En todas partes, las sociedades sostienen debates sobre los programas escolares, la naturaleza de la disciplina, el lugar de la religión... En todas partes, se critica a la escuela, ya sea porque es demasiado laxa, ya sea porque es autoritaria, demasiado cerrada o demasiado abierta...

Esto nos recuerda que la escuela es en principio, asunto de educación y que las condiciones de la educación, lo que la escuela les hace a los alumnos, participan de la sociología de la educación, incluso si se cambia aquí de registro normativo y si la cuestión del “bien” se sustituye por la de lo “justo”. Pero aun así, la cuestión no es abstracta. Las pruebas *Pisa*¹ nos enseñan que las escuelas japonesas y coreanas están entre las más justas en términos de igualdad de oportunidades y de igualdad de resultados. Pero también nos enseñan que los alumnos están entre los más estresados y entre los que tienen menos confianza en sus compañeros y en sí mismos.

Después de todo, regímenes revolucionarios o muy autoritarios han podido crear escuelas relativamente justas al servicio de ideologías que tendríamos problemas en tomar por justas en la medida en que ellas han confundido educación con militarización de la niñez y de la juventud. Es importante, por consiguiente, tener juicios sobre el valor de los procesos educativos en sí mismos.

En tanto que los problemas de la justicia escolar pueden ser tomados por marcos normativos universales, los de la calidad educativa de la escuela son específicos de cada país y de cada cultura, lo que nos conducirá a evocar sólo un caso, el de Francia que es el que conocemos mejor. Es necesario sin embargo,

subrayar que todos los países están confrontados a una crisis educativa: malestar de los docentes, violencia y abandono de los alumnos, débil interés por la cultura escolar...

El programa institucional

En los países de tradición católica, y más aún en los países católicos devenidos republicanos, como es el caso de Francia, la concepción de la educación fue construida sobre el modelo de la institución. La tesis es la siguiente: ampliando la influencia de la escuela sobre la formación de los individuos, la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, ha adoptado una forma escolar y un modelo de socialización que caracterizo como un programa institucional. La palabra programa debe ser entendida en su sentido informático, el de una estructura simbólica estable, el de una forma escolar. Este programa tiene un grado de independencia muy grande respecto a su contenido y es posible, en este punto, acordar con Bourdieu quien pensaba que las formas de la educación -disciplina, posturas del cuerpo. -dejan más rastros en los individuos que los contenidos transmitidos-. La escuela no transmite solamente conocimientos, "forma el carácter".

El dispositivo simbólico de la institución se basaba en cuatro elementos o creencias:

1- Valores y principios fuera del mundo. Como lo ha mostrado bien Durkheim, la escuela ha sido "inventada" por las sociedades provistas de una historicidad, es decir las sociedades capaces de producirse y transformarse a sí mismas desarrollando un modelo cultural ideal susceptible de sacar a los niños de la simple evidencia de las cosas, de las tradiciones y de las costumbres. En este sentido, la escuela está siempre ubicada bajo la influencia de un modelo cultural situado "fuera del mundo" como una ciudad ideal. Las escuelas republicanas, laicas y nacionales nacidas en torno a los siglos XIX y XX generalmente combatieron las escuelas religiosas, pero se situaron, también, bajo el reino de principios sagrados, lo que no quiere decir religiosos. Lo sagrado era lo que tenía que ver con la nación nueva a construir, lo que tenía que ver con la ciencia y con la razón, de ahí que

estas escuelas quisieron formar ciudadanos de la misma manera en que las escuelas religiosas habían querido formar cristianos.

2- La vocación. Desde el momento en que el proyecto escolar es concebido como trascendente, los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio. Pero incluso entonces, es preciso continuar con la comparación con el catolicismo en el cual el sacerdote es considerado como un mediador entre Dios y los hombres. Es lo mismo con el maestro de escuela quien debe en primer lugar creer en los valores de la ciencia, de la cultura, de la razón, de la nación, con el fin de que los alumnos crean en sus creencias y en sus valores. La vocación reposa sobre un modelo pedagógico implícito puesto de manifiesto por personalidades intelectuales tan diferentes como Bourdieu, Durkheim, Freud y Parsons: el alumno accede a los valores de la escuela identificándose con los maestros que encarnan esos valores.

3- La escuela es un santuario. En la medida en que la escuela está identificada con principios "fuera del mundo" y en que sus profesionales no rinden cuenta más que a la institución misma, ella debe protegerse de los "desórdenes y pasiones del mundo". Los programas escolares son ante todo "escolares" y generalmente los conocimientos más teóricos, más abstractos y más "gratuitos" son los más valorados, en tanto que los saberes más inmediatamente útiles son reservados a los alumnos menos "dotados" y menos favorecidos socialmente. Como en las Ordenes Regulares, la disciplina escolar es autónoma y "racional" con un sistema de recompensas y castigos distintos de los usos sociales; la disciplina escolar no reenvía más que a sí misma.

4- La socialización es también una subjetivación. El programa institucional reposa sobre una creencia fundamental: la socialización, es decir el sometimiento a una disciplina escolar racional que engendra la autonomía y la libertad de los sujetos. Entre más se plieguen los alumnos a una disciplina racional y a una cultura universal, más desarrollarán su autonomía y su espíritu crítico interiorizando los principios fundamentales de la ley, de la cultura y de la ciencia. Así, el programa institucional ha sido percibido, durante mucho tiempo, como liberador en tanto

reposaba sobre un sistema de creencias y de disciplina. Es evidentemente a Foucault a quien le debemos la puesta en evidencia de esta paradoja.

Este programa está hoy amenazado, lo que no debe hacernos olvidar la cara sombría de las instituciones: el peso de la disciplina, los abusos de autoridad, el encierro tras las puertas cerradas de los santuarios, el silencio y violencias diversas, incluso físicas, sufridas por los alumnos. Hace menos de veinte años, los sociólogos y los intelectuales estaban más dispuestos a criticar la forma institucional de la educación y del control que a defenderlas contra las amenazas exteriores, siguiendo en esto las lecciones de Goffman y de Foucault.

La decadencia del programa institucional

Desde hace unos treinta años, en Francia y en la mayor parte de los países, la modernidad se ha vuelto contradictoria con el propio programa institucional; ha introducido en las instituciones un virus que las descompone poco a poco.

El “desencanto del mundo”. La institución reposa sobre una concepción vertical y trascendente de la producción del sentido y del lazo social por la religión o por lo laico sagrado. El desencanto del mundo significa principalmente que esta construcción del sentido y de los valores por una trascendencia postulada pierde poder en favor de construcciones locales y sociales de valores y de acuerdos sociales y políticos. En este sentido, entre más democráticas e individualistas son las sociedades modernas, menos postulan un universo común de sentido que los programas institucionales tienen vocación de socializar. La profecía weberiana sobre los conflictos de valor y la guerra de los dioses se han cumplido ampliamente.

Un hecho aún más importante, la legitimidad de la cultura escolar ya no se impone con la misma fuerza en las sociedades en las que la cultura de masas, cualquiera sea la manera en que se la juzgue, debilita el monopolio cultural de la escuela. Hoy, los niños escapan directamente de los límites del mundo escolar a través de los medios masivos y de internet.

1. La escuela se encuentra entonces en competencia con culturas cuya capacidad de seducción sobre los niños y los adolescentes no son despreciables y, desde hace treinta años, los docentes se preguntan cómo apropiarse de esta

cultura cuyos rasgos son la rapidez, el zapping y la seducción, principios contradictorios con el rigor de los ejercicios escolares. Se preguntan, también, cómo utilizar las tecnologías que desestabilizan su rol.

2. La profesión reemplaza a la vocación. El modelo de la vocación declina. Se espera de los docentes que demuestren sus competencias y su eficacia profesional, antes que encarnar principios fundamentales. Más exactamente, la vocación cambia de naturaleza; en todas partes, el oficio de docente se ha profesionalizado más con el alargamiento de la formación pedagógica, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de una experticia y de una ciencia pedagógica a través de la didáctica. La escuela deja de ser un orden regular, ya sea laico, para devenir una burocracia profesional en la cual la evaluación se impone a todos.

3. El fin del santuario. Desde el fin de la segunda guerra mundial, la mayor parte de los países industriales ha encarado una profunda masificación escolar ampliando considerablemente el acceso a la enseñanza secundaria y superior. A la edad de 20 años, la mitad de los jóvenes están todavía escolarizados en Francia y en los Estados Unidos. Este cambio cuantitativo ha corroído progresivamente los muros de los santuarios escolares porque todos estos alumnos nuevos, que no son ni los herederos ni los "buenos alumnos" de antaño, han importado con ellos las tensiones de la adolescencia y los problemas sociales de los que la escuela estaba, hasta ahora, ampliamente protegida. Al mismo tiempo, la producción masiva de diplomas ha cambiado la naturaleza de los "mercados escolares" que se han vuelto más abiertos y más competitivos. Cuando los sistemas escolares producen muchos diplomas, éstos se vuelven indispensables para entrar en la vida activa y los actores desarrollan necesariamente conductas más utilitaristas que las que podían tener en un período en el que la escasez de los diplomas garantizaba la utilidad. Las formaciones, los centros educativos y los establecimientos entran en el juego de la competencia y los gobiernos deben gestionar políticas escolares cada vez más complejas desde el momento en que la formación es considerada como una inversión para los Estados, para las empresas y para los individuos.

4. La autonomía del individuo. La creencia fundamental de las instituciones en la disciplina liberadora se ha erosionado progresivamente con el surgimiento de

la representación de sujetos de los que se postula que ellos preexisten al trabajo de socialización institucional. La escuela no recibe solamente alumnos, sino también niños y adolescentes que deben construirse de manera autónoma y "auténtica" como los sujetos de su propia educación. En todas partes, la pedagogía del "proyecto" y del "contrato" sustituye insensiblemente a las antiguas disciplinas de la memorización y de la repetición. Dewey ha reemplazado a Durkheim.

Esta larga evolución es hoy ampliamente vivida como una crisis por los actores de la escuela y sobre todo por los docentes. La legitimidad de la escuela y de su cultura se ha debilitado porque la escuela ha dejado de ser sagrada para volverse un servicio cuya utilidad se discute punto por punto y se mide progresivamente a través de expertos y de encuestas nacionales e internacionales. La autoridad escolar se enfrenta a problemas nuevos relativos a la "novedad" de ciertos públicos escolares y a la distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad, y la cultura escolar que apela al trabajo, al esfuerzo y al diferimiento de resultados y de beneficios culturales y sociales. Los docentes se perciben frecuentemente como clérigos poco a poco desposeídos y privados del apoyo de la sociedad. El trabajo pedagógico en sí mismo es cada vez más difícil, relacional y estresante porque los alumnos ya no son conquistados, porque la escuela no puede deshacerse de los alumnos que la desordenan con la misma facilidad que en la época de las instituciones. La influencia de la organización se acrecienta y los docentes tienen la impresión de ser los engranajes de una máquina ciega que los ignora, los desacraliza y los rebaja.

¿Qué desafíos?

Focalizándose únicamente en la cuestión de las desigualdades, las ciencias sociales se arriesgan a abandonar la cuestión de la educación propiamente dicha a los "emprendedores morales", corren el riesgo de dejar que la escuela se reduzca únicamente a su dimensión utilitarista dominada por problemas de equidad, de eficacia y de utilidad. Más allá de las desigualdades y de la justicia, estamos entonces obligados a redefinir los objetivos educativos de la escuela.

Corresponde, evidentemente, a las sociedades, a los actores políticos y a los movimientos sociales, definir estos objetivos y los sociólogos no tienen ningún privilegio en la materia. Los sociólogos tienen, sin embargo, un rol a desempeñar en este asunto orientando sus trabajos sobre la vida escolar en sí misma y sobre la experiencia de los alumnos y de los docentes. Es preciso, entonces, apartarse de los simples análisis estadísticos de las desigualdades para estudiar el trabajo educativo en sí mismo con el fin de mostrar lo que la escuela hace a los alumnos, cómo ella produce sujetos, o cómo ella los destruye a veces a través de la humillación, la rebelión o la pérdida de confianza.

En la medida de lo posible, este trabajo de micro sociología cualitativa debería ser conducido de manera comparativa ya que las escuelas más receptivas y más “florecentes” no son necesariamente las escuelas más justas y eficaces. En el momento en que la legitimidad misma de la escuela puede ser cuestionada por el *e-learning*, por *Google*, por el peso del instrumentalismo escolar y por la competencia generalizada, es importante reflexionar seriamente sobre la vocación de la educación escolar en las sociedades que emergen ante nuestros ojos. Después de todo, la escuela no es más eterna que cualquier otra institución.

* * *

El tema de la justicia escolar se descompone en una serie de dimensiones y de paradojas que a veces se parecen a “tragedias” en la medida en que los diversos principios de justicia no son necesariamente compatibles entre ellos ni bien nos alejamos del universo de las teorías “puras”. Es preciso, entonces, aprender a combinar estas dimensiones y admitir que la escuela justa es simplemente la que hace que ninguna dimensión de la justicia aplaste a las otras. Es poco verosímil que un sistema escolar gane en todos los tableros. Además, es necesario subrayar con mucha fuerza que los sistemas escolares están insertos en las sociedades y que, entre más justa e igualitaria es una sociedad, más oportunidades tiene la escuela de ser ella misma justa e igualitaria.

Después de todo, las desigualdades escolares no fueron realmente reducidas sino en los períodos en los que las desigualdades entre las clases, las comunidades y los sexos fueron reducidas más allá de la escuela y no solamente

en la escuela. Si la escuela actúa sobre la sociedad, no es quizás en la forma de “salvar el mundo”.

Esta observación no es solamente prudencia filosófica y política. Es también una invitación hecha a los sociólogos recordándoles en primer lugar que las observaciones, las medidas y las herramientas estadísticas se apoyan en teorías latentes de la justicia y es mejor conocerlas y explicitarlas. El carácter complejo y con frecuencia ambivalente de criterios de justicia implica elecciones en sí mismas complejas y que sólo pueden apoyarse en una información sociológica sólida y sutil.

Pero la justicia escolar no es toda la escuela y el paso de una escuela-institución a una escuela-relación y a una escuela-utilidad implica también reflexionar sobre las finalidades mismas de la educación y no reducir la sociología de la educación solamente a problemas de desigualdades. La escuela no debe únicamente definir lo que es justo, debe también definir lo que es bueno para los individuos y para las sociedades.

Si no es bueno que los sociólogos decidan sobre políticas escolares, éstos no pueden hacer como si sus trabajos no nutrieran la decisión pública. Esto les da algunas responsabilidades y un deber de lucidez.

Recibido: 09/10/2014

Aceptado: 14/11/2014

Notas

¹ Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (PISA, por sus siglas en inglés).